

# カンファレンスの教材化に関する一研究

## 老年看護学実習でのカンファレンス記録の分析を通して

柄澤 清美 中村 圭子 柳原 清子

新潟青陵大学看護学科

### A report on using discussions at the conference to develop teaching material in nursing

Through the analysis of the conference notes for clinical practice in Geriatric Nursing

Kiyomi KARASAWA Keiko NAKAMURA Kiyoko YANAGIHARA

NIIGATA SEIRYO UNIVERSITY DEPARTMENT OF NURSING

#### Abstract

This paper focuses on the procedures at the conference for clinical practice in geriatric nursing. This indicates the process by which we can explore the meaning of students' experiences in nursing.

As a result, what the teachers have carried out as their role in developing teaching material at the conference is as follows:

1. Understanding students' experiences
2. Structuring the problems (issues) and extracting the items which can possibly be studied.
3. Clarification
4. Examination of the direction of nursing support
5. Helping students discover the meaning of their nursing practice in the search for a theme
6. Generalization

The most important point among these six is "structuring the problems (issues) and extracting the items which can possibly be studied." It is necessary to have consistency when studying during the conference.

The effect of the teaching material is as follows:

1. Being able to support students to discover the meaning of their practical training in nursing.
2. Being able to achieve the goals of the conference.

The following abilities are also required of the teachers. They are as follows:

1. The ability to understand their students
2. The ability to understand their clients
3. The ability to structure the issues
4. The ability to explain in their own words
5. The ability to understand group dynamics
6. The method of teaching.

The ability to structure the issues and explain them in the teachers' own words is especially needed.

#### Key words

develop teaching material conference clinical practice in Geriatric Nursing abilities of the teachers

#### 要 旨

本論では、老年看護学実習のカンファレンスにおける「教材化」に焦点をあて、「教材化のプロセス」「教材化の効果」「教材化に関与する教員の能力」について検討した。

教材化のプロセスは、学生の直接的体験の把握、テーマの構造化と学習可能事項の抽出、明確化、テーマとの接点を意識した関わりの方向性の検討、経験の意味づけおよびテーマ探求の援助、テーマの構造化にフィードバックされた総括であった。

また、教材化の効果は、学生が自ら体験を意味づけることの支援、合目的なカンファレンス進行によるテーマの追求であった。

そして、教材化に関与する教員の能力は、学生理解の能力、クライアント理解の能力、構造化能力、言語化能力、グループ状況把握能力、教育技法の6つが導き出された。学生の体験を看護学的な概念と適切に関連づけ理解させるために、「構造化能力」と「言語化能力」はとくに必要と考えられた。

#### キーワード

教材化 カンファレンス 老年看護学実習 教員能力

## はじめに

老年看護学実習では、その人なりの「健やかさ」や「生きがい」など、老年者のＱＯＬを具現化する援助活動を、老年者との人間的な関わりを通して探求する。その素材となるのは学生の体験であり、体験の意味を探求する重要な機会となるのがカンファレンスである。カンファレンスでは、学生と教員及び学生間に相互作用が生じ、多様な価値観に触れることができる。その結果、体験の意味を独りよがりにより解釈することが回避され、自身の思考を振り返る機会になる。また、老年者の多面性やニーズの多様性にも気づく機会となりえる。

本学における老年看護学実習では、このような効果を期待し、毎日カンファレンスを行っている。しかし、カンファレンスの様相はその都度異なる。学生と教員の協同学習により看護学的に意味づけられることもあれば、進むべき方向を見定めることができないまま漂って終わってしまうこともある。教員が自分の経験や知識により、学生を説き伏せてしまうこともある。何を素材として取り上げ、どのように関われば学習援助になるのか、どうしたら体験の意味を掘り下げることができるのかと悩むことは少なくない。

安酸<sup>1)</sup>は、教育現象を、教員と学習者の主体的・創造的協同による相互の学習と捉えており、看護教育の対象が青年期の学生であることから、学習者中心の教育の必要性を主張し、学習者の経験が貴重な学習素材であると述べている。さらに、看護学実習における様々な経験の中から教育課題や学習課題に照らして素材を切り取り、看護学的に意味づける過程を教材化と定義している。その上で「教員と学生による教材化のモデル」と「教材化に必要な教員の能力」を提示している。

そこで、今回、老年看護学実習のカンファレンス場面の流れを、安酸の「教材化モデル」をもとに分析し、カンファレンス進行に「教材化のプロセス」が存在するかと、「教材化の効果」「教材化に関与する教員の能力」を明らかにすることを試みた。その結果、カンファレンスにおける教材化のプロセスと、教

材化の効果、そして、教材化に関与する教員の能力についての一考を得たので報告する。

## 研究方法

### 目的

老年看護学実習のカンファレンス場面の分析を通して、「教材化のプロセス」「教材化の効果」「教材化に関与する教員の能力」を明らかにする。

### 対象

2004年4月から7月までの実習カンファレンスノート（書記は学生）の記述内容

### 方法

1. 老年看護学実習におけるカンファレンスの企画と位置づけを整理する
2. 実習カンファレンスノートの内容を分析する
  - 1) 実習カンファレンス記述80場面の中から、週のまとめのカンファレンス 3人の教員が同席しているカンファレンス カンファレンスの流れがわかる記録である、の3条件で、適切なカンファレンス場面2つを選出し、その発言一つ一つについて3人の教員がそのときに考えたことを、互いの相談なく記述する（紙面の都合により1場面のみの結果を記した）
  - 2) 1)の結果をもとに、カンファレンスの進行場面一つ一つについて「教材化プロセスのどこにあたるか」、「そのときに行使されている教員の能力は何か」について記述し、安酸の「教員と学生による教材化のモデル」<sup>2)</sup>に基づき分析・解釈する

### 倫理的配慮

研究にあたり、カンファレンスノートの使用について文書を用いて学生に説明した。その際、研究の主旨、個人は特定されないこと、成績に影響しないこと、研究以外に使用しないことを説明し、承諾を得た。

## 結果

1. 老年看護学実習におけるカンファレンスの企画と位置づけ

本学の老年看護学実習では、毎日カンファ

レンズを行っている。カンファレンスで最も期待することは、体験の意味づけである。学生は、臨地において看護を実践する。そこには、いつも理想的な事実があるわけではなく、複雑な事象や人間関係の中でとまどうことも少なくない。また、よい体験をしているにもかかわらず、自身の未熟さによって、その意味を焦点化できずにいることも多い。そこで、カンファレンスという場で、学生と教員及び学生間の相互作用を通し、多様な価値観に触れる機会を作っている。その結果、体験の意味を独りよがりに解釈することが回避されることと、学生の意識が看護として学ぶべきものに焦点があたることを期待している。こうした意図から、カンファレンスのテーマは、基本的に学生の疑問や困難感を出発点としている。

カンファレンスの種類は毎日教員と学生によって行う「ミニカンファレンス」(30～40分)と、1週間の終わりに臨地指導者も含め

で行う「まとめカンファレンス」(60分)がある。企画・運営は、教員と学生が共同で行っている。

ミニカンファレンスでは、学生の実習状況に合わせてテーマ設定をしている。学生のわかりたいことに焦点をあて、テーマ提示学生の疑問の解決を大切に考えている。これまでのテーマを整理すると、「看護過程の活用の仕方に関するもの」と、「学生の戸惑い・困りごとに対応するもの」に大別できる。テーマの具体は表1の通りである。

まとめカンファレンスでは、どのようなテーマで話し合いたいかを学生と相談する。いくつかの希望の中で、実習の中間時のまとめ、実習全体のまとめとしてふさわしい議題、すなわち老年看護学実習の目的・目標に対応する学びとなるテーマを選択し、メンバーがそのテーマについて思考をしてカンファレンスに参加する。これまでのテーマを整理すると表2のようになる。

表1 ミニカンファレンスの代表的テーマ

	看護過程と活用の仕方に関するもの (実習の看護過程の進め方に沿っているの、いくつか何が課題となるかは定型的)	学生の戸惑い・困りごとに対応するもの (学生の感じ方によっていつ、どんなテーマが出されるか非定型的)
1週	<ul style="list-style-type: none"> <li>・行動計画の立て方</li> <li>・情報収集の工夫</li> <li>・前日の学びを踏まえて情報収集を意図的に行ってみた結果</li> <li>・統合と看護問題の考え方</li> <li>・看護計画の考え方</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・初日の感想(高齢者、施設、スタッフについて感じたこと)</li> <li>・コミュニケーションがとれない</li> <li>・介護士と意見・対応が違う</li> <li>・病院と勝手が違う</li> <li>・高齢者から拒絶された</li> <li>・痴呆症状に戸惑う</li> <li>・バイタルサイン測定の具体的目的</li> <li>・食事介助は適切か</li> <li>・入浴介助は適切か</li> <li>・レクリエーションはどういう意味があるか</li> <li>・セクハラを受けている</li> </ul>
2週	<ul style="list-style-type: none"> <li>・計画を実施して</li> <li>・結果・評価の考え方</li> </ul>	

表2 まとめカンファレンスのテーマ

1週目のまとめカンファレンス	2週目のまとめカンファレンス
<ul style="list-style-type: none"> <li>・事例検討</li> <li>・高齢者とのコミュニケーション</li> <li>・高齢者の自立支援とは</li> <li>・高齢者の残存機能をどう活かすか</li> <li>・老人保健施設におけるレクリエーションの意味</li> </ul>	ディベート 「老人保健施設に看護師は必要か」

## 2. カンファレンスノートの分析

### 1) 3人の教員の思考について

3人の教員がカンファレンス中に思考していた内容は、2つのカンファレンス場面において、カンファレンスで理解させたいと考えていること（教育課題）に大きな相違はなかった。たとえば、資料1においては、教員たちは非言語のコミュニケーションと、それを支える看護の意図や観察力を理解させようとしていた。

しかし、学生の最初のテーマ提起のときに何をどれだけ考えているかについてみると、明確な相違があった。教員Aは、テーマ提起（資料1の発言1）に対して「よい教材になるかな」と、そのまま評価し受け止めている。教員Bは、「焦点がはっきりしない」と、カンファレンスの進行に関連して受け止めているが、明確な方針は打ち立てられていない。それらに対し、教員Cは、「学生が理解すべきことはこれではないか」という具体的な課題を想起し、カンファレンスの進行についての方針がそこで立てられている。そして、結果的に教員Cのリードによって、カンファレンスが進行されていた。

また、カンファレンスの途中の発言についても、教員Aは、その発言をピンポイントで評価して受け止めることが多く、教員Bは、学生の発言の意図を探りたい気持ちが表現されていることが多く、教員Cは最初に想起した課題に関連してその意見を位置づけるような受け止め方を多くしていた。例えば、資料1の発言13に対し、教員Aは「よくとらえている」と評価し、教員Bは「小さいこととは何？」と感じ、教員Cは「変化を見るという意見が出た」と評価していた。

それから、教員Cに特徴的に見られたのは、資料1の発言12、23のように、グループメンバーに問いかけをして、メンバーの意見を引き出そうとする思考であった。

### 2) 教材化のプロセス

安酸は、「教員と学生による教材化のモデル」で、教員による援助として 学生の直接的経験の把握、明確化、学習可能事項を考える、関わりの方向性を考える、経験

の意味づけの援助の5つをあげている。<sup>3)</sup>そして学生は 直接的経験の振り返り、直接的経験の表出、教員からの働きかけを受け止めながら経験の意味を探究する、というプロセスを辿ると述べている。そこで、場面1と2のそれぞれのプロセスで、それらがなされているかどうかを分析し、「教材化のプロセス」に記した。その結果、教員の援助の からは、順序の違いはあったがカンファレンスの過程に存在することがわかった。また、学生の探究 から も確認できた。以下に、場面1のカンファレンスについて、進行に沿って発言1～8を「テーマの共通理解」、発言9～34を「討議」、発言35～37を「概括」と区分し、 からの援助がどの段階になされ、学生の探究がどの段階で進んでいたか、また、それらの特徴は何であったかについて述べる（資料1参照）。

「テーマの共通理解」においては、教員による 学生の直接的経験の把握、明確化、学習可能事項を考える、の3つの援助がなされ、学生による探究では、直接的経験の振り返り、直接的経験の表出、がみられた。特徴的であったことは、教員の援助がの順番ではなく、 の順番で出てきたことと、メンバー学生によっても 明確化が行われていることであった。

「討議」においては、教員の 学生の直接的経験の把握、明確化、関わりの方向性を考える、経験の意味づけの援助がみられ、学生による探究では、直接的体験の振り返り、直接的経験の表出、教員からの働きかけを受け止めながら経験の意味を探究する、がみられた。特徴的であったのは、メンバー学生によっても 関わりの方向性を考える、が行われていることであった。また、学生の探究では、テーマ提示学生以外のメンバー学生も、発言24～34に見られるように自分が受け持ち老年者の何を理解しようとして何に注目して観察しているかを振り返り、体験の意味を探究していたことであった。

「概括」においては、2つの場面の分析に共通して見られた教員の援助は、経験の意味づけの援助であった。また、場面2で、学生が十分に体験の意味づけができないときに

は、積極的な総括が加えられていた。

以上のように、カンファレンス記録の分析より、教員の援助 から があり、それに呼応して学生の探求 から があったことが確認できた。また、カンファレンスにおける教材化の特徴として4点が明らかになった。それは、教員の援助の順序で 学習可能事項を考えるが早期に行われること、学生のテーマ追求が不足の場合に積極的な総括がなされること、メンバー学生によっても 明確化や関わりの方角性を考える援助がなされること、そして、メンバー学生にも 教員からの働きかけを受け止めながら経験の意味を探索するという反応が見られているところ、であった。

### 3) カンファレンスの教材化に関与する教員の能力

安酸は、「臨地実習での教材化に必要な教員の能力」について 学生理解の能力 クライアント理解の能力、 言語化能力、 状況把握能力、 臨床教育判断能力、 教育技法の6つをあげている。そこで、2つの場面それぞれにおいて、6つの能力が発揮されているかについて分析し、「教員の能力」に記した。その結果、 にあたるとされる教員の思考があったが、 は認められなかった。また、 から にあてはめることのできない教員の思考が存在した。以下に、場面1のカンファレンスについて、進行に沿って発言1～8を「テーマの共通理解」、発言9～34を「討議」、発言35～37を「概括」と区分し、 から の能力がどの段階にどれだけ発揮されていたかについて述べる。また、新たに確認できた能力とはどのようなものだったかについて述べる(資料1参照)。

「テーマの共通理解」(発言数8)においては、 学生理解の能力が3回、 クライアント理解の能力が1回、 教育技法が2回、確認できた。しかし、学生の最初の問題提起(発言1)をきいて学習可能事項を導き出している教員の思考については、 学生理解の能力と クライアント理解の能力だけでは説明しきれないし、安酸の から に当てはめることができない能力があると思われた。発

言1では、学生は断片的な事象を複数並べている。教員は、それらを総合し、何が原因・誘因となってどんな学習困難が生じているか判断し、かつ、それがグループで共通して学ぶべきテーマにできるか、老年看護学実習の学びとしておさえることが必要であるかも同時に思考している。このように、学生が体験している具体と学ぶべき概念という抽象を結びつけ、そこに老年看護学実習の狙いという教育意図を重ねあわせる思考が、カンファレンスの教材化において特徴的に発揮されていることが確認できた。

また、発言6に対しての教員Cの「彼女にだけ発言を求めても広がりには期待できない」という思考は、グループの活用を明確に意図している。これは安酸の 教育技法に位置づけられる能力ともいえるが、カンファレンスにおける教材化では、教育の対象が個人ではなく、グループであることから特徴的に発揮される必要度の高い能力であると考えられた。

「討議」(発言数26)においては、 学生理解の能力が15回、 クライアント理解の能力が3回、 言語化能力が2回、 教育技法が3回、確認できた。しかし、発言13・14をうけて、教員Cがカンファレンスのテーマに照らして学生の意見を位置づけたり、発言19のように、カンファレンスのテーマに照らして不足部分に注目させるように働きかける思考は、安酸の から に当てはめることができない能力であると思われた。個別指導のように、クライアントの援助の方角性が明らかになることのみがゴールではなく、全体として明らかにすべきテーマがあるカンファレンスであるからこそ必要な能力であり、ここで特徴的に発揮されたのだと考えられた。

また、発言12、23のように、グループメンバーに発言を求めていく思考は、彼らがどのような体験を持ち、どのような思考をしているかを予測しながら行っていることであり、単なる教育技法のひとつというよりは、「グループ状況把握能力」と捉えることが妥当であると思われた。

「概括」(発言数3)においては、 言語化能力が3回、確認できた。

以上のように、カンファレンス記録の分析より、カンファレンスの教材化に関与する教員の能力は、安酸のいう「臨地実習での教材化に必要な教員の能力」の「学生理解の能力

クライアント理解の能力、言語化能力、

教育技法の4つで一致を見た。また、それ以外に、学生が体験している具体と学ぶべき概念という抽象を結びつけ、そこに老年看護学実習の狙いという教育意図を重ねあわせる思考や、テーマの構造からどこまで学生が明らかにしているか常に意識して進行を支援する思考が特徴的に発見された。これらの思考について、今回我々は、テーマを構造として把握する能力という意味で「構造化能力」と考えた。「構造化能力」とは、学生の体験している経験的世界と事実認識を理解し、看護に関する概念との関係を把握し、それを老年看護学実習の教育意図と結びつける能力である。それから、教育対象がグループであることから「グループ状況把握能力」も必要であると考えられた。

## 考 察

### 1. カンファレンスにおける教材化のプロセスとは

教材化とは、素材の中から学習内容を学生が体験できるように選択し、教師 - 学生 - 素

材の緊張関係をもった学習の場を演出し、学生の直接的体験を看護学的に意味づけるまでを援助するプロセスである。ここでは、カンファレンスという「学習の場」においてどのように教材化が行われているかを考察する。カンファレンス記録の分析から、カンファレンスの過程は、「テーマの共通理解」「討議」「概括」の3つに分けることができた。この各期の教材化のプロセスを図1に示した。以下、各期における教材化を明らかにする。

「テーマの共通理解」では、教員による学生の直接的経験の把握、テーマの構造化と学習可能事項の抽出、明確化が行われ、テーマ提示学生の直接的経験の振り返り、直接的経験の表出が行われる。このとき、メンバー学生は、テーマ提示学生の直接的経験の把握と明確化への関与を行っていた。カンファレンスの教材化においてこの段階は重要である。なぜならカンファレンスの進むべき方向性、すなわち、学生の提示を受けて、どのように教材化しうるか、どのような意味づけをさせることが可能で適切かの判断が教員の中でなされるからである。パーソンズは、経験的世界と事実認識と概念の関係を、「概念というサーチライトに照らされた経験的世界から切り取られた一部が事実認識である<sup>5)</sup>」と説明している。すなわち、学生が体験している経験的世界は、それを切り取る

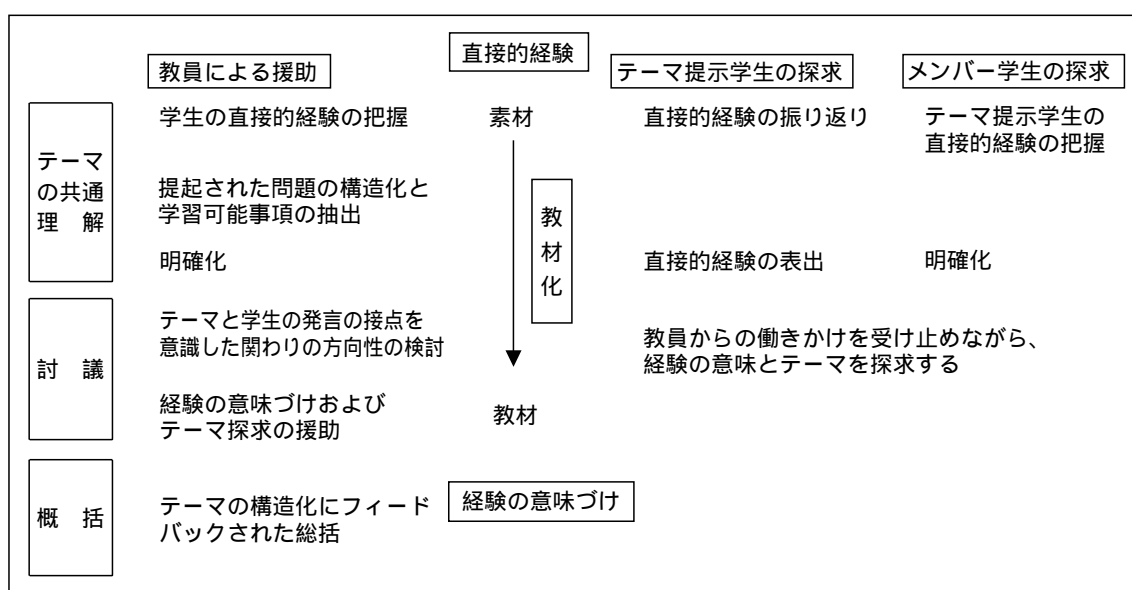


図1 カンファレンスにおける教材化のプロセス

概念の違いによって事実認識が異なる。学生がテーマを提示した時点では、どの概念を用いてその事実を説き明かしたらよいか自覚はされていない。しかし、その語られる内容を看護学的に捉えると、教師にはその事実を説き明かすためにどの概念を用いたらよいか、また用いることがふさわしいかが考えられる。そこで、学生の体験を理解し、それを解き明かすために必要かつ有用な概念構造を仮説的に構築するのである。それをもとに、メンバー学生とともにテーマに関わる周辺の情報明らかにしていき、メンバー全員でテーマ（学習課題）を理解していく。カンファレンスの教材化プロセスにおいて 学生の直接的経験の把握のすぐあとの段階で テーマの構造化と学習可能事項の抽出、がなされる理由は、メンバー学生にも明確化に関与させて当事者としての参加を求めることと、その際に、メンバーそれぞれがさまざまな意図を持って発言してしまうことによる混乱を回避するために、方向性を定める必要性からである。

「討議」では、学生に蓄えられている知識、調べた知識、感じたこと、考えたことを動員して概念と事実との関連性を具体的に思考し、解明していくプロセスを演出する。教材化のプロセスとしては、教員の テーマとの接点を意識した関わりの方向性の検討、経験の意味づけおよびテーマ探求の援助、学生の 経験の意味を探求する、が含まれる。

ここでのねらいは2つある。1つはテーマ提示学生の目的・手段・行為の合理性・効率性などを評価し、再考を促して、より効果的な関わり方を理解できるようにすることである。2つめは、そのうえで、これまでの話し合いを一般化し、『看護するとはどういうことなのか』というところまで学生の思考をのぼらせ、今後出逢うであろう様々な老年者に、今ここでの学びを活かせるようにすることである。そのために、1つめで考えた「効果的な関わり」が、どのようなプロセスで導き出されたかを、看護学の概念と結びつけながら検証するような思考を刺激する。具体的な体験を説明できる概念は、抽象度の低いものから高いものまで重層的な構造を持っている。教員は、学生の関心・理解度にあわせながら、

理解すべき概念を選び出し、メンバー学生の体験との比較や共通点の抽出などを通して多面的にその概念を理解できるように援助する。このプロセスは、安酸のいう 関わりの方向性を考える、経験の意味づけを援助する、という教材化のプロセスと基本は変わらないが、テーマ探求の要素が付加された形であるといえる。

テーマを共通理解したつもりでも、実際にはカンファレンスの参加人数が多ければ多いほど、テーマの捉え方は多様になる。そのどの捉え方であっても、体験を意味づけることは、何らかの学びになりうる。しかし、まとめのカンファレンスは、できることなら老年看護学実習の目的・目標に関連する学びにまで昇華させたいという願いがある。また、断片的な意見の交換では、深く思考することに限界がある。そこで、教師は、メンバーの有効な意見を活用して拡大させたり、隘路にすみそうな意見を転換させたり、個々の学生をテーマに引き寄せて自分のこととして考えさせたりしながら、学習可能な課題へ道案内をする役割を持つと考える。こうした教員の援助が、教材化の一貫性を保障する。そのためには、初期に把握した学習可能事項に照らして、一つ一つの意見が、どのような関係にあるかを意識して捉えていく必要がある。例えば、資料1の発言13「小さなことでもよく見て前の日と違うところを探す」という学生の意見に対し、教員Aは、「よくとらえている」とその意見そのものを評価し、教員Bは、「小さいことは何?」と意見の意味を考えているが、教員Cは、「変化を見るという意見が出た」と、全体の進行の中で、その意見がどの部分で活用できるかを思考している。このようにして、学生の意見を全体に位置づけながら進行を見守ることは、進行が行き詰ったときに次に検討すべきことを示唆したり、また、学生だけでは意味づけしきれないことが残ったときに、解説をしてそれまでの話し合いをまとめて示すなどの援助を可能にする。

「概括」は、それまでの討議の全体構造を示し、学生によって語られたことに不足があればそれを補い、そのカンファレンス過程で学べたことを確認する最後のまとめになる。

したがって、テーマの構造化にフィードバックされた総括は、カンファレンスという場における教材化に独自のプロセスである。学生は、カンファレンス途中には、その時々疑問や質問に答えることに集中し、テーマ全体がどのように解き明かされてきたかということ十分に意識できないことが多い。また、時間切れや、司会の運び方、テーマ提示学生の理解の程度によって、カンファレンスの中では十分にテーマが深められないということもある。そこで、総括として全体の構造を示し、学生が明らかにできた部分を認め、追加して考えるべき課題を示すことで、学生は複雑な現象のなかにおこる体験を自ら意味づけてきた過程を実感できる。

## 2. カンファレンスにおける教材化の効果

教材化の効果として最も注目すべきことは、学生が自ら体験を看護学的に意味づけることを支援できる点にある。例えば、資料1では、「コミュニケーションに困っている」というテーマ提示者に対し、メンバー学生から「手を握ったりしたらどうか」「自分だったら表情を観察する」などの意見が出ている。学生は、問題状況を十分理解しないまま答えを急ぐ傾向がある。しかしながら、その意見を出したということは、何らかの看護観や、考えを持っていると考えられる。そこで、もう一步、自分の内なる思いに気づけるように「Nさんを知るためにどう使ったらいいか」「今までの表情は? 少しの表情を読み取るには?」など、学生の発言を生かしながら、思考が深まるように刺激する。その結果、「前の日と違うところを探す」とか「声かけの工夫をしたら反応が返ってきた」「足浴をしたら自発的な言葉が出てびっくりした」など、メンバー学生からも、自分の体験を振り返り、意見が出された。前述の問いかけに対し、自分の体験を振り返ることができるということは、自分の体験を意味づけし、問いへの答えになるという確信を持ったからである。そのように、自分のコミュニケーションの意味や価値に気づいてきたところで、学習可能事項であった「コミュニケーションを何のためにとろうと思っているか?」「どういうことに

焦点を当ててコミュニケーションをしているか?」という発問をすると、メンバー学生全員が自らの体験を振り返り、それぞれ、どこを意識してきたか、また不足であったかについて語り始めている。このように、教員の役割は、学生の新鮮な感性や素朴な思いにスタートし、学生が自分の看護を語ったり、自分が感じたことを表現することに集中できるよう「いま、何について考えればよいのか」を学生の意見と無理のない形で提示することになり、それが教材化における教員のかかわりの重要な点である。

学生が自分自身の体験を意味づけることは、看護の普遍的かつ重要な要素に関する理解を促進し、これが達成できれば、学習内容を、類似の状況や異なった状況で応用展開すること、つまり転移が期待できる。また、現象を意味づける体験は、看護現象を意図的に評価する思考のトレーニングの機会ともなる。

次に、教員側から教材化の効果を考えてみる。その1つ目は、学ばせるべきことに向かって一貫した関わりを可能にし、カンファレンスを合目的に進行できることである。カンファレンスの実際は流動的である。学生の司会能力や、メンバー学生の理解度や関心によってテーマが分散してしまう状況もよく経験する。それに対応するには、提示の初期に学習可能事項を把握することと、討議中に学習可能事項と学生の発言との関係性を把握し、テーマ追求に関連させるべく刺激をしていくことであり、具体的には、学生の発言にあわせて適時に、学習可能事項の本質に迫る発問をするということだ。例えば資料1では、テーマ提示学生が「会話を成立させ、情報を得る」ことにこだわり、看護としてのコミュニケーションの目的や、何を知る必要があるかについての思考が進展しない状況があった。それに対し、学生の自由な討議の流れにのりながら、「どういうことが具体的に知りたい?」「細かく観察とは何を見たいの?」「話してくれるなら何を知りたい?」と、学生の言葉の一部を使いながら学習可能事項に引き戻し続けている。このように、学生の思考に沿いながら、且つ計画的・意図的な教育活



動を実践できることが、教材化の効果である。

そして、もう1点は、十分に深められなかったカンファレンスであっても、それを補い、どう教え導いたらよいか明確になり、学生の混迷に即した概括を行うことを可能にすることである。場面2の終盤では、看護問題と判断しながら、「無理強いはしたくないので諦める」「説明しても行動は変わらないと思う」「嫌な思いを与えてしまうようであると一歩引く」など、援助への抵抗を感じさせる発言が相次いだ。看護が必要であるにも拘わらず、躊躇しているという混迷状態にあり、しかもカンファレンスの終了時間が迫っていた。そこで、教員Cは、援助方法が「説明して行動変容を迫る」に固定されていることにより討議が行き詰っていることを指摘し、それに関連して個別性に配慮して援助方法を選択するという看護計画立案における重要事項を教え導いていた。このように、学生の具体的行き詰まりに沿った概括は、自分の体験を自ら意味づけるには及ばないが、学生の思考に残りやすく、その後の思考に影響を与える指導になりえると考えられる。

### 3. カンファレンスの教材化に関与する教員の能力とは

ここでは、カンファレンスの教材化を可能にするために、教員にどのような能力が求められるのかを検討する。カンファレンスでの教材化の目的は、学生の体験を看護学的に意味づけていくことにある。そのために教員に求められる能力は、結果より 学生理解の能力、クライアント理解の能力、構造化能力、言語化能力、グループ状況把握能力、教育技法の6つが導き出された。その能力を図2にまとめた。

「学生理解の能力」は、学生の思いや体験に沿って、その意味づけをしようとする教材化にとって重要な能力である。教員の思い込みや状況判断により教材化の方向が違ってくることを念頭に、傾聴と発問により学生の発言意図の理解に努める必要がある。実際、実習場で学生は緊張し、さまざまな感情にゆらいでいる。カンファレンスでの発言一つをとっても、それなりの意味をこめているはずで

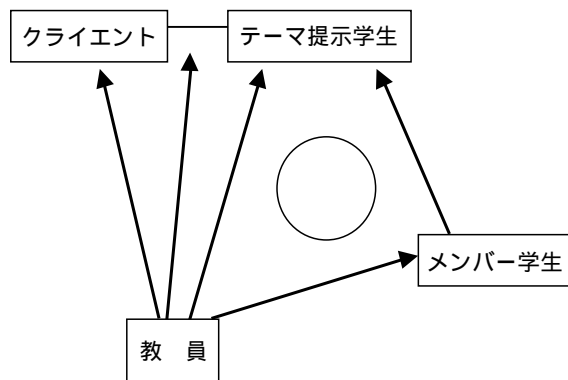


図2 カンファレンスの教材化に関与する教員の能力

ある。学生は何がわからないから、また、できないから困惑しているのかを推測することは、教員が学生の置かれている状況や心理状況など総合的に加味して学生の発言を理解することからはじまる。それには、それまでの教育経験と自身の看護学的知識、教育におけるケアリングのスキルを動員しなければならない。

「クライアント理解の能力」について、安酸は、「看護実践能力とパラレルである」と述べている。クライアントについての正確な情報を得て的確に判断することは個別的な看護を実践するために欠かせない。しかし、学生は事実と判断を混同したり、判断が一面的・主観的になりやすい。そこで教員には、学生が提示した情報の質を見極めて、クライアントの反応の意味を正確に解釈する力が求められる。また、学生の課題がクライアントの何に関連して生じているかを把握すれば、何を理解させる必要があり何が学習可能かを明確にできるばかりでなく、そのクライアントの看護の可能性と限界についても展望でき、関わりの方向性を考えやすくなる。これらのことからクライアント理解が必要なのである。

「構造化能力」は、カンファレンスの教材化でとくに重要と考えられた能力である。カンファレンスが個別指導と異なる点は、教育対象がグループという複数であることと、単に具体的な援助方法を導き出すにとどまらず、老年看護学実習のまとめとなりえる理解まで到達させようというねらいにある。したがって、学習可能事項を考えるときにもテ

マ提示の学生にどうすればよいかをわからせること、それを通してグループメンバーも学べること、老年看護学実習としてのそれなりのまとめになること、この3点の両立を意識することが必要となる。このためには、学生が体験している「具体」と学ぶべき概念という「抽象」を結びつけ、そこに老年看護学実習のねらいという「教育意図」を重ねあわせる思考が求められる。また、グループのメンバーの意見がテーマ追求に収斂されていくように導くためには、テーマの構造から見て、現在どこまで学生が明らかにしているかを常に意識してカンファレンス進行を支援する思考が求められる。これらの思考について、テーマを構造として把握する能力という意味で「構造化能力」と考えた。「構造化能力」とは、学生の体験している経験的世界と事実認識を理解し、看護に関する概念との関係を把握し、それを老年看護学実習の教育意図と結びつける能力である。これが教材化の地図となり、学生のさまざまな発言を、どう活かしたらよいかの指針となる。

「言語化能力」が必要な理由は、体験した具体的・個別的なものを、思考過程にのぼらせて原理的思考に到達させるため、共通性の抽出や概念化をする必要があるからである。そのためには看護学的な知識をもち、その知識をその場で語られていることを関連づけて言語化して示す能力が必要となる。学生は学びの過程にあるので、体験した事実を語ることではできても、それを看護学の知識を用いて看護現象として捉え抽象化することは難しい。教員は学生の体験の延長線上にある概念を捉え、具体と抽象をつなげて説明することができる。学生にとって最も困難でありながら重要な思考の昇り降りを支援するために、言語化能力は必要である。

「グループ状況把握能力」が教員に必要な理由は、カンファレンスはグループ学習<sup>8)</sup>であり、グループダイナミクスを関与させながら、学習課題発見型の学習効果をねらった教育手法だからである。学生はそれぞれに思考のスピードや発言に対する解釈が異なり、全員が同等の理解に至っているとは限らない。また、場に参加している心情も異なっている。教材

化のプロセスに全員を集中させ、参加意識を高め、相互に学びあう場をつくるためには、教員はメンバー個々の学びの状況を確認しつつ、同時にグループダイナミクスをとらえて、場を演出していくことが求められる。

「教育技法」は、ここでは発問や質問の使い方、ポジティブフィードバックなどの技法をさす。学生にとって、グループの中で発言することは、個別での対話以上に緊張をもたらしている。それを意識して進行しないと、学生は自らを自由に語るができず、教員が望みそうな意見に終始することもありえる。それでは学生の体験からスタートする教材化は成立しない。特にカンファレンスで留意すべきことは、テーマ提示者を追い込まないことであると考え。テーマ提示者の説明には曖昧なところが多いが、ここで教員が矢継ぎ早に質問すればテーマ提示者が萎縮する恐れがあり、メンバーの学生も教員主導で進むものと受けとめ受身になりやすい。そのため教員は、学生による把握と明確化の動向を見守りつつ、必要に応じて、発問やポジティブフィードバックなどの支援をすることが望ましい。

## 結 論

本学における老年看護学実習カンファレンスの教材化のプロセスと効果、教員の関わりを分析した結果、以下の結論が導かれた。

1. カンファレンス過程で、教員が行っている教材化は、学生の直接的経験の把握、テーマの構造化と学習可能事項の抽出、明確化、テーマとの接点を意識した関わりの方角性の検討、経験の意味づけおよびテーマ探求の援助、テーマの構造化にフィードバックされた総括であった。
2. カンファレンスの教材化における教員の援助の特徴は、安酸の「教材化モデル」と比較して、テーマを構造化する重要性和、概念を用いた抽象的な思考の刺激があること、そして総括により全体構造を完結する必要性であった。
3. カンファレンスの教材化の効果は、学生が自ら体験を看護学的に意味づけることを

支援できること、カンファレンスを合目的に進捗できること、そしてテーマの追求に関して一定の効果をあげられることであった。

4. カンファレンスの教材化に関与する教員の能力は、学生理解の能力、クライアント理解の能力、言語化能力、教育技法、構造化能力、グループ状況把握能力であった。

5. カンファレンスの教材化に関与する教員の能力を、安酸の「臨地実習での教材化に必要な教員の能力」と比較すると、臨床の場を読む「状況把握能力」「臨床教育判断能力」は必要なく、かわりに「構造化能力」と「グループ状況把握能力」が追加されたことが特徴であった。

## おわりに

実習カンファレンスの教材化の検討を通して、学習課題を構造化し学生の論理的思考を刺激していくことが重要であると再認識した。また、それができるためには、学生が自由に自分の体験を語ることのできる環境が必要であると確認できた。すなわち、教員が学生の学習準備状況（心理的側面）を把握することや、グループダイナミクスを使って学習効果を上げる技法は、教材化を可能にする重要な要件であるとわかった。

また、この研究で自らの教育プロセスを分析し、自身の得意・不得意に気づくことにもなった。そして、実習教育における教材化研究が少ない現状からも、教育経験の事例を通じた実証研究が必要であると感じた。今後も実証研究を積み重ねるとともに、教授計画の構造化の精度を上げること、また、言語化能力を高めることに向けて努力していきたい。

## 引用・参考文献

- 1) 安酸史子. 第1部 臨床実習教育の理論. 学生とともに創る臨床実習指導ワークブック. 東京: 医学書院; 2001. 8 - 42
- 2) 安酸史子. 経験型の実習教育の提案. 看護教育 1997; 38(11): 902 - 913
- 3) 安酸史子. 経験型の実習教育の提案. 看護教育 1997; 38(11): 910 - 911
- 4) 安酸史子. 経験型の実習教育の提案. 看護教育 1997; 38(11): 910 - 911
- 5) 高根正昭. 創造の方法学. 講談社現代新書; 1979. 60
- 6) 安酸史子. ケアリングの視点からの看護学実習 看護学実習における教育方法論としてのケアリング. 日本看護学教育学会誌2003; 12(3) 32-36
- 7) 安酸史子. 経験型の実習教育の提案. 看護教育 1997; 38(11): 910
- 8) D.Lウイリッチ K.Jグレイドン. 高島尚美訳. 看護教育におけるグループ学習のすすめ. 東京: 医学書院; 2002. 2 - 12

## 資料1 テーマ「関わりが困難な利用者さんとの接し方・コミュニケーション」

発言番号	発言者	発言内容	教員 A	教員 B
1	学生 a	はじめ挨拶に行った時は反応がなく、目を見て話をしてと言われたが瞬きをしてくれるわけではなく、一方的に話をした。2日目の食事介助の時はしぶい顔をした。3日目は目がぱっちり開いていて、手を伸ばしたり手を握るようなしぐさをしてくれた。2日目は調子が悪く、食事を口から出していた。3日目はよく飲み込めていた。昨日、言葉がないけど感情のある人なんだと感じた。手を口に持っていったり、つねられたり、叩かれたりすることもある。言葉がなくコミュニケーションに困っている。	かなり困ったケースにぶつかっている。話展開の良い教材になるかな。	戸惑いが大きいかもしれないが、「～してくれない」という表現は、相手を非難しているかのようだ。学生には非言語の意味を読みとけない困惑と、自分の関わりがどのように受け止められているのかという疑問があり、関わりの方角性を見出すことができないようだ。それにしても今の説明を受けてどういう風に話を進めていけばよいのか？焦点がはっきりしない。
2	学生b	手を握って刺激を与えたり、触ったりするのもよいのでは？	Nさんの状態をもう少し把握しなければ、援助は二の次。	いきなり対策？もう少し状況確認をしたほうがいいのでは？
3	学生c	笑ったりということはあるのか？		その他の反応を確認している
4	学生a	3日間見えていて笑ったのは見ていない。左側（麻痺側）より右側の方が表情がよくわかったり、みかんをミキサーにかけたらすると食べてくれて好きなのかと思った。	言っている事が断片的だな～。	私も笑ったのは見たことない。何についてということなく、今までの出来事をとりあえず伝えようとしている。
5	教員C	どうということが具体的に知りたいのか？		そうそう。
6	学生 a	自分が行っていることをどう感じているかを知りたい。利用者さんを知りたい。	望んでいることが大きい。関わりが弱い学生ほど、漠然とした、大きなことを望む。	そうだろうとは思いますが、漠然としすぎていて、事象を具体的に絞らないと討議できない。

教 員 C	教材化のプロセス	教員の能力
<p>反応を観察はしているが、結局「言葉がなくコミュニケーションに困っている」と結んでいるところをみると、非言語的コミュニケーションについて意図的には考えていないようだ。看護としてコミュニケーションをするとは何を目的としているか、その人を知るためには何を知らなければならないか、それをどんな反応で読み取ればよいか、を考えさせる必要がある。</p>	<p>学生の直接的経験の把握 「言葉がなく…」のところに現時点での思いがあるということ（すなわち反応の意味づけができず、非言語的コミュニケーションを使えていない）、捉えている反応が断片的であり、意図や目的を持っていないのではないかとと思われること、を把握した。</p> <p>学習可能事項を考える 学生の問題提起が示す学生の学習課題を、学習可能事項と捉えている。ただし、状況が十分に語られているわけではないので、この時点では、仮説として持っているくらいが妥当。</p>	<p>学生理解の能力 学生が体験しているみんなに問いたいと思っていることは何なのかが、まず、理解しなければならないこと。その次に、何がわかっていないから、また、できていないから、その状態に至っているのかを推測する。それによって学生の課題＝カンファレンスのテーマの核となるところ＝学習可能事項が導き出される。</p> <p>クライアント理解の能力 学生から提供される受持ち老年者の情報の質は様々である。従って事実とそうでないもの（主観が混入しているもの）を見極める力が必要。それにより、学生が直面している課題は、患者のどのような特性によるのか、ならば何が学習可能か、何を理解させる必要があるのかを絞り込むことにつながる。</p>
突然、「どう対応するか」に話が飛躍している。テーマとどう結びつけようとしているのか?	学： 関わりの方角性を考える	
	学： 明確化	
対象のことを知りたいという思いはあるようだ。もう少し焦点を絞れたらいいかな。	<p>学： 直接的経験の振り返り、 直接的経験の表出</p> <p>教：受け持ちの状況を適切に語れるかどうかは受け持ち理解がどのくらいできているかに依存する。クライアント理解は、その人を知りたいという欲求が基本であるが、その意図がないと、受け持ち像が明確化できない。学生は、そのうち後者がないと、明確化できた。</p>	学生理解の能力
上記意図で発問。	明確化	
自分が行っていることの評価を求めているのか？ あとは漠然としているところか。彼女にだけ、発言を求めても広がり期待できない。	<p>直接的経験の振り返り</p> <p>直接的経験の表出</p>	<p>学生理解の能力</p> <p>教育技法</p> <p>グループ活用</p>

発言番号	発言者	発 言 内 容	教 員 A	教 員 B
7	教員C	手を握ったりするのはどういう効果か？ Nさんを知るというためにどう使ったらいいか？	老年者の反応を知るといふ具体的戦術を挙げているな。	aさんの返事は具体的でないがこのままでいいのか？ 刺激の与え方は反応を引き出すポイントになるし、その根拠も確認しておく必要がある。
8	学生 b	皮膚刺激で脳への刺激がいく。Nさんを知りたいということには...		刺激を増やせば反応も増えると考えての発言だろう。しかし何が有効な刺激になるかは人それぞれ。今の段階では、Nさんに活かすまでは至らない。
9	学生 d	表情がでにくい状況だと思う。不快な気持ちは機能が低下していても出やすいが、快は脳の機能が低下していると出にくい。自分だったら表情を観察し、どうすれば不快でないか考える。	言語で反応できない時は、観察しかないんだよ。良い意見だ。うまいうまい。	注目することが始まった。快・不快の感情の出現しやすさにも言及している。
10	教員C	今までの表情は？		学生の発言を活かしている。具体的な場面や事象を取り上げると答えやすいか？
11	学生 a	お粥を食べて熱そうにしたり、副菜を食べて同じような表情をしたから味が嫌なのか？歯磨きは口を開けず嫌なのかと思った。でも、入浴ではわからなかった。	口は開けないのか、開かないのか、すぐ「イヤなのか」とおじけづいてしまう。もっとシビアに見よ。	そういう表情を見てそう感じたのか。でもその時お粥の温度は実際どうだったのかなあ？それでその後どうしたんだろう？
12	教員C	表情で全てを読み取ろうとしてもわからないことはある。大きなものを期待しないで、少しの表情を読み取るように考えたら...。みんなはどう思う？ 自分の体験でもいいけれど...	対象をキャッチするために、多面的見方と多様な方法が必要になる。	「大きなもの」「少しの...」が通じたか？
13	学生 e	小さなことでもよく見て前の日と違うところを探す。今日は表情がよいとかよく食べてくれるなど。	よくとらえている。	なんだかまだ焦点がぼやけていてすっきりしない。eさんのいう小さなこととは何？

教 員 C	教材化のプロセス	教員の能力
上記意図と、さっき突然対応を述べたことについての確認のために質問。	明確化（他の学生の意見を使ってできるかどうか試行した）	教育技法 グループ活用
あまりテーマとの関連は考えていないようだ。		
意図を持って観察するという意見が出た。これを使ってすすめてみよう。	学 直接的経験の振り返り 直接的経験の表出 学 関わりの方向性を考える	学生理解の能力
上記意図で質問。	明確化 *メンバー学生からテーマの明確化またはかわりの方向性につながる意見があったときにはそれをフォローして議論を進める。	教育技法 グループダイナミクスを活性化させる
その場面、場面で観察をしてはいる。しかし、それをもとにしたアセスメントは聞かれない。自分の意図がないからかな。「観察だけではわからない」という思いがあるようだ。	学 直接的経験の振り返り 直接的経験の表出	学生理解の能力 その意見がどうか、にとどまらず、学生が何ができないからその状況にいたっているのかをこれまでの発言とつなげて理解する。また、学生がそれをどう思いながら発言しているかにも注目する。
（少しの表情を読み取る）ためにどうしたらよいかを、次には考えさせたい。全体に戻してみんなで考えさせたい。	関わりの方向性を考える 学生の直接的経験の把握 全体の関心は事例提供者に向いているが、各自の経験を想起させて対応のバリエーションを広げようとしている	クライアント理解の能力 意図を持って観察すれば反応がよみとれる存在として老年者を理解している 教育技法 グループの活用
変化を見るという意見が出た。	学 直接的経験の振り返り 直接的経験の表出	構造化能力 カンファレンステーマの構造化に照らして、学生の意見を位置づけている。

発言番号	発言者	発 言 内 容	教 員 A	教 員 B
14	学生 f	私の受け持ちさんは、発語がほとんどなく頷く方だったけど、表情を読み取れなかったけど、目の開きが違ったり、どの方向から声をかけると反応がよい…。文章を話せるようになった。興味があると前のめり…。2つの選択肢でどちらがよいか聞いた。わかりやすいことから徐々にしていく。「何がしたい？」と大きく聞くのではなく、徐々に段階を上げて声かけをすることで反応が返ってくるようになった。	そう、彼女の「言葉もなく。たたく・つねるで反応する」ケースで、その反応をとらえようとする方法は教材になる。うまい対応だもんね。彼女にクローズアップ。	毎日の働きかけに対する反応の違いから、どうすれば自分が利用者を理解できるか掴み取っている。
15	教員A	手を口に持っていったり、つねられたり、叩かれたりするのとは何か意味があるのか？		Nさんの反応の意味を学生の関わりの中から探ろうとしている。
16	学生 a	はじめはただ痛いと思っていたけど、技術が不十分だったことが気に入らないのか、二度聞くと叩くから二度聞くのをやめたりした。口に手を持っていくことは説明で理解できやめてくれる。説明することでわかってくれた。ひとつひとつが何かというのを細かく観察して試行錯誤してきた。	言語のない人とのやりとりは、試行錯誤の連続。そこで大事なのは相手へのコミット。aさんにそこをわからせなければ…	技術が不十分だったとはどんなことをいうのか？細かく観察とは例えばどういうこと？
17	教員A	細かく観察とは何を見たいのか？何をしたいかによって見方も変わっていくのでは？ただ反応を知りたいと思っているだけなのか？	そうそう。	私もそう思う。
18	学生 g	自分の利用者さんは、アルツハイマーが進行すると寝たきりで反応がなくなるから、脳を活性化させるために足浴をした。そのとき、自発的な言葉が出てびっくりして、手の感覚や皮膚刺激が刺激になったのかと思った。温泉の素のにおいを嗅いだ時表情がやわらいだ。言葉がけだけでなく皮膚や匂いで刺激となると思った。	言語に頼らない、身体的ケアを通しての交流が表現されている。この調子で、皆が気付いていければ。	意図的に働きかけて、計画的に観察している。
19	教員C	Nさんの発語は聞いたことがあるか？先週は「おいしい」と言っていた。反応しない人と決めてかかることはない。コミュニケーションを何のためにとろうと思っているか。	えっ、Nさんは発語のある人？そうなんだ。意図が重要。	Nさんの発語への期待は私も少なかったなあ。先入観があったなあ。



教 員 C	教材化のプロセス	教員の能力
関わりながら、その意味を考えて、次にどうやったら反応がつかめるかを工夫した例が出てきた。「意味を考える」「意図的に反応をつかむ」が示された。	学 直接的経験の振り返り 直接的経験の表出	構造化能力
意味を問う質問ができた。答えられるか？	明確化 経験の意味づけの援助	
どうやったらそれをやめてもらえるかに関心があるようだ。細かく観察とか、試行錯誤とか言っているが、それが看護の目的に合致していかないことに限界があるのでは。「細かく観察」という言葉を使って、それを精緻化していけるか？	学 直接的経験の振り返り 直接的経験の表出	学生理解の能力
上記意図で質問	明確化	言語化能力 構造化能力
「働きかけることで反応が出てくる」「それによって理解が進む」という例が出た。Nさんの場合も、学生が思っているよりも反応を示してくれる人だということにも気づかせておこうかな。	学 直接的経験の振り返り 直接的経験の表出	構造化能力
上記意図で質問。そして、これまでの発言では触れられていない「コミュニケーションの目的」も、少し考えさせたい。	関わりの方角性を考える 経験の意味づけの援助	構造化能力 カンファレンステーマの構造化に照らして、不足部分を明確にしている。 クライアント理解の能力

発言番号	発言者	発 言 内 容	教 員 A	教 員 B
20	学生 b	今何が困っているのかを知るためにコミュニケーションをとる。	困っていること？せっかくならニーズとってほしい。	「何に困っているか」を予測して観察点をあげないと…。捉えたいことがまだ大きすぎる。
21	教員C	aさんは、話してくれるなら何を知りたいか？		そうか。話すことを前提にすれば考えやすくなるかもしれない。
22	学生 a	今の気持ちや趣味とか…何でも知りたい。お風呂だったらその時の気持ち、ごはんだったら好きなものや嫌いなもの。はみがきだったら口に当たって痛いのか？	気持ちや趣味？どうして、そんなところへいくんだよ。そんなもの求めていたらNさんをとらえられないよ。	今までNさんに関わってきてどんなことを感じたんだろう。知りたいことばかりで自分が感じたことはないの？感じたことがあればその意味を確かめるために観察点をあげられるのに…。
23	教員C	Nさんはどういう状態の方？拘縮も強い。自分で姿勢を整えることもできないし、移動することもできない。私だったら、今の姿勢は痛くないか、移乗は痛くないか具体的に観察する。aさんの一般的な知りたいこと。その人の何を知りたいか、看護として何を知るべきかということに焦点が当たってきたら関われるし、反応も捉えられるのでは？みんなどういうことに焦点を当ててコミュニケーションをしているか？	観察とコミュニケーションに話をもっていっているな 一人ひとりが、自分のケースから考えをひろげさせる（教員の発問の）意図か。	観察点を明らかにするためのプロセスがわかりやすく説明された。他の学生はわかった様子だが（頷きから）当事者はまだ不消化のようだ。
24	学生 b	転倒の危険がある方なので、転倒につながる部分を知ろうとしていた。できること、できないこと。できないことまでやろうとするから、できること、できないことを見極める。	はいはいO K。	C先生の解説を理解し、受持ち利用者の注目点を述べている。
25	学生 c	傾眠傾向がある方。依存心が強く、自分から何かしようとしなない。短期記憶障害があるが、長期の記憶があるから園芸などの話をして興味があることを知って、何かしようという気になるようにしたいと思った。どういうことに関心を示すか、意欲的になるか知りたい。	これもO K。	同上。
26	学生 g	脳の活性化を意図してコミュニケーションをとる。	O K。	同上。

教 員 C	教材化のプロセス	教員の能力
ひとつではあるが、 これだけの表現では 不十分。もともとの 事例に戻って考えさ せよう。	学 経験の意味の探求	
上記意図で質問	明確化	
趣味…。この状態の 人の趣味を知ってど うしようというのか。 コミュニケーション 以前に看護として対 象を把握するという ことがわかっていな い。だから断片的な 把握から一歩も出な い。	学 直接的経験の振り返り 直接的経験の表出	学生理解の能力
上記の考えから、待 っていても出ないと 判断し、この対象だ ったらどういう関心 を向けるのが看護な のかの一例を示し た。そして全体で考 えてもらうことにし た。	関わりの方向性を考える 経験の意味づけの援助	クライアント理解の能力 言語化能力 教育技法 グループの活用
的を絞った把握の一 例が出てきた。	学 直接的経験の振り返り 直接的経験の表出 経験の意味の探求	学生理解の能力
同上	学 直接的経験の振り返り 直接的経験の表出 経験の意味の探求	学生理解の能力
同上	学 直接的経験の振り返り 直接的経験の表出 経験の意味の探求	学生理解の能力

発言番号	発言者	発 言 内 容	教 員 A	教 員 B
27	学生 f	右側臥位が安心すると思って、その人は何を感じているかを知りたい。	OK。	「何を感じているか」というのはまだ焦点が絞れていない。
28	学生 d	寝ていることを好む。興味を持つことから覚醒を促したいが、何に興味があるかわからなかった。足浴をしたら発語がみられた。環境をつくるのが大切であるとわかった。	OK。	「覚醒を促したい」という意図は明確。
29	学生 b	どうして足をさすっているかに注目して、足の循環をよくしているとわかった。	(受け持ちさん)の細かなところをよくとらえている。こういう見方ができていると関係性がつくれるんだよな～。	知りたいことははっきりしている。
30	学生 a	何をしたいのかを知りたい。	関わりの試行錯誤をしないで、言語で欲求を得ようとしても無理。	やはりわかっていない。わかっていないことにも気づいていない。
31	学生 h	何を知りたいかを考えて関わっていなかった。何に対して興味があるのかとか、意欲的かについて知っていききたいと思う。	観察(とらえ)の必要性がわかっている。	自分の状況がわかり方向性もでた。
32	学生 e	コミュニケーションがよくとれるが表情がない。どう思っているかわからない。周りの人を含めて話し掛けていたら表情が緩んできた。努力しないと情報を入手できない。	そう。情報は与えられるものではなくて、手にいれるものだいぶ話がのってきた。	周りの人を含めて話し掛ける成果を実感し、さらにカンファレンスを経て意識的な関わりの大切さを感じている。
33	学生 i	注目しているところは痒み。聞くと痒くないと言うが動作は掻いているからよくわからない。		注目点は定まっている。
34	学生 j	失語症だからコミュニケーションがとれないと思っていたが、何を知りたいという明確なものをもたないで行っていたのでコミュニケーションがとれなかったのでは？これから何を知りたいかというものをもっていききたい。	そこだよ。あなたに必要なのは意図。だいぶわかってきたな。	自分の状況を振り返ることができた。
35	指導者A	表情や動きを待って見つめてみる。何がいいかわからないが働きかける。それにより気持ちなどが見えてくる。自分のケアの姿勢を振り返ることで見えてくる。	そこ、そこなんだ。さすが指導者Aさん。	自分のケアが利用者の反応となって映し出されるので、自分の言動を振り返れば反応の意味に気づける。そのことを特にaさんにわかってほしい。

教 員 C	教材化のプロセス	教員の能力
	学 直接的経験の振り返り 直接的経験の表出 経験の意味の探求	学生理解の能力
まあまあ。	学 直接的経験の振り返り 直接的経験の表出 経験の意味の探求	学生理解の能力
部分的だが、これも よいか。	学 直接的経験の振り返り 直接的経験の表出 経験の意味の探求	学生理解の能力
テーマ提出者が一番 漠然としている。	学 直接的経験の振り返り 直接的経験の表出	学生理解の能力
具体は述べていない が、カンファレンス の経緯で気づいたこ とがあるようだ。	学 直接的経験の振り返り 直接的経験の表出 経験の意味の探求	学生理解の能力
努力しないと...とい うところに、今日の 学びがある。	学 直接的経験の振り返り 直接的経験の表出 経験の意味の探求	学生理解の能力
注目はできている。	学 直接的経験の振り返り 直接的経験の表出 経験の意味の探求	学生理解の能力
意図を持ってコミュ ニケーションをとる ということを述べて いる。	学 直接的経験の振り返り 直接的経験の表出 経験の意味の探求	学生理解の能力

発言番号	発言者	発 言 内 容	教 員 A	教 員 B
36	指導者B	言葉だけでない。場面を通して（どういう反応や動きがあったか）その人を見ると理解できる。コミュニケーションは言葉だけでない。裏の思いを察することも大切。知りたいことを絞って関わる。	（学生の頭が）だいぶまとまってきただろう。	その通り。
37	教員B	情報を見て、ここ止まりと決め付けると何とかしようという気持ちなくなる。Nさんは体位変換の時色々なサインを出している。何を確認したいのか、どのような手段・場面で知りたいのかを明確にすることが大切。	aさんの課題は大きいな。B先生がそこをフォローしてくれるだろう。	

注： は、分析により新たに確認した能力

教 員 C	教材化のプロセス	教員の能力

